

## NAGY ANTAL

### A HIVATÁSTUDAT ÉS AZ ETIKA OKTATÁSA

A hivatás, élethivatás nemcsak a munkatevékenységhez, de az ember egész életvitele, életmódja, életformája lényegéhez kötődik. Ezeknek egyik meghatározója, egyben lényegi kifejeződése is.

Ha az élethivatást történeti keletkezésében vizsgáljuk, az alábbiakat találjuk. Kiderül, hogy például Luther és Kálvin radikális értelmezésén alapul a puritán munkateológia. Ez megkérdőjelezi a csupán imádkozó-meditáló életvitel erkölcsi tartalmasságát. Azt hirdeti, hogy csak a hívő *tette* szolgálja Isten dicsőségét.

A protestantizmus lutheri—kálvini hagyományokat folytatva — a *munkatevékenységhez kötődő*, kapcsolódó, abban testetöltő *életvitelt* tesz erkölcsi megítélés tárgyává. Vagyis az ember egész földi életére, annak céljára kérdez rá. Ily módon az egész középkori rendszert kérdőjelezi meg ez az értékorientáció, de még vallási mezben. A rendszeres ellenőrzés igénye megnövelte a „belső bírót” (lelkiismeret) szerepét is a cselekvés minősítésében.

A kapitalizmussal párhuzamosan tehát kialakult az *élethivatás* új, munkára épülő életvitel értelmezése és a kultúrában kiemelkedő *értékké* vált. Ez az érték a polgári társadalomban a társadalmi szintre emelt egyéni munkán, egyéni sikeren alapszik, a szocialis-a társadalomban a kollektivista munkán, a közösségi és az egyéni munka harmóniáján.

Ezen érték új értelmezése óta többféle hivatás, élethivatás van, lehet a társadalomban, így a szocializmus felépítésének időszakában is. Hogy melyek és milyenek voltak és vannak, azt az adott történelmi kor társadalma határozza meg. Ez a társadalmi determináció egyrészt a preferált élethivatások, mint életpályák, életpálya-modellek, másrészt feltételeik biztosítása révén valósul meg. Az ember a preferált életpálya-modellek közül választ és azt valósítja meg. Így megy át — többek között — a társadalom által felkínált életpálya élethivatássá.

A társadalomban meglevő többé, vagy kevésbé sikeres életpályák, amelyek élethivatássá válhatnak, életpálya-, illetve élethivatás-rendszert alkotnak. Az életpályák rendszere a társadalom sajátja, ezek közül az egyéné csak egy, legfeljebb kettő lehet, de az is igaz, hogy a társadalom minden egyes tagjának nincs élethivatása. Amikor azt mondjuk, egy embernek legfeljebb két hivatása lehet, arra gondolunk, hogy például egy nő élethivatássá választhatja az anyaságot és a pedagóguspályát, vagy az anyaságot és a gyógyítást, vagy az anyaságot és a tudományos munkát stb. egyszerre. Az ilyen kéthivatású emberek napról napra — főleg kezdetben — kompromisszumot kénytelenek kötni, s ezekben hol az egyik, hol a másik élethivatás kerül előtérbe. A nők tömeges munkába állításával növekedett a kéthivatású emberek köre.

Amikor azt mondjuk, nincs minden embernek élethivatása, arra gondolunk, hogy több szempontból is igen nagy a különbség a foglalkozás és a hivatás között. A különbségek közül az identitást emeljük ki. Az ember az identitás szerint különböző mértékben kapcsolódhat munkájához, foglalkozásához. A foglalkozás, munka szükséges rossz, a megélhetés eszköze — mondják sokan és vallják ezt az elfásult pedagógusok is. Ezeknek az embereknek a foglalkozásuk, munkájuk nem életpálya, nincs élethivatásuk sem. Vannak olyan foglalkozások, amelyeket a társadalom nem tekint életpályának, de az emberek olyan mértékben képesek azonosulni velük, hogy azt hivatásszerűen űzik. Ezekből születtek a munkásdinasztiák. Végül vannak olyan foglalkozások, amelyeket a társadalom életpályaként preferál, ezzel való nagyfokú identitás minden esetben élethivatás.

Közismert, hogy a társadalom által felkínált életpályák, élethivatások közül csak egyik a pedagógushivatás. A pedagógushivatás, nevelői hivatás fogalom a pedagógiában három értelemben is használatos. Ismert az az értelmezése, amelyben a pedagóguspálya iránti *hajlam* és *vonzódás* fogalmazódik meg általában, vagy a pálya valamely változatában. Ilyen értelemben beszélünk óvónői, tanítói, tanári stb. hivatásokról. A köztudatban még ismertebb az az értelmezése, amelyben a pálya iránt tanúsított *érzelmi elkötelezettség*, vagyis *hivatásszeretet*, *hivatástudat* fogalmazódik meg. Ez pozitív érzelmi viszonyt, a pálya szeretetét, alapvető társadalmi követelmények sikeres teljesítéséért érzett felelősség átélését, a foglalkozási erkölcs mint a nevelői hivatáserköls egyik legfontosabb tényezőjét foglalja magában. Megtalálható a pedagógiában az az értelmezés is, mint a különböző *nevelői foglalkozások összefoglaló elnevezése*. Jelen esetben mi most főleg a pedagógushivatás második értelmezésével kívánunk foglalkozni, de érintjük az első értelmezést is.

A pedagóguspálya szocialista modelljét társadalmunk a pedagógiai, az oktatáspolitikai stb. irodalomban mint kívánatotst megfogalmazza. Ez erkölcsi szempontból az erkölcs objektív oldalában, a közösségi erkölcsben, az erkölcsösségben, a legalitás szférájában helyezkedik el. De az erkölcsnek — többek között — éppen az a sajátossága, hogy lényegének szerves része a *moralitás*, az egyéni erkölcs is, hiszen az előbbi csak az utóbbiban valósulhat meg. A mi vonatkozásunkban ezt a pályamodellt át kell vinni a moralitás szférájába, és így válik élethivatássá, a pedagóguspálya pedagógushivatássá.

A pályamodell belsővé válása elfogadásával kezdődik és követelményeit nem egyszeri cselekvéssel, hanem egész életem munkájával teljesítem. Így válik élethivatásommá. A pályamodell élethivatássá változtatása, válása és teljesítése mobilizálja és átfogja az egyén moralitását. Ebbe a belsővé válásba lehet és esetenként kell segíteni kívülről pl. a pedagógushivatásra neveléssel, de tudni kell, hogy döntő szerepe az egyénnek van mind a választásban, mind a megvalósításban. Az etika oktatása is csak közvetve és kívülről segít a pályamodell élethivatássá változásában. Vagyis az etika oktatása a pedagógushivatásra neveléshez kötődik. Az erkölcs objektív és szubjektív oldalai közötti dialektikának, a moralitás lényegének, szerkezetének és funkcióinak bemutatásával a pedagógusi élethivatás tudatosulásában játszik szerepet. A hivatástudat formálásának direkter és hatékonyabb formája lenne a pedagógusi hivatáserköls, de ma még korlátozott a lehetősége. Korlátozottsága többoldalú: 1. a pedagógus hivatás-erkölcs (foglalkozás-erkölcs) még nem eléggé kidolgozott; 2. az általános etikán belül kevés idő van vele foglalkozni, de az általános etika ismerete nélkül nem is érthető; 3. a tanárjelölteknek még nincs kellő pedagógusi, nevelési gyakorlata, tapasztalata, enélkül pedig a hivatáserköls, mint foglalkozási erkölcs elméletieskedőnek, légtüres térben levőnek, konstruáltnak tűnik. Továbbiakban mondandónkban a moralitás-struktúra és a pedagógusi élethivatás néhány összefüggésére kívánjuk a figyelmet felhívni.

A moralitás központi eleme az *élet értelme*. Miért vagyok az életben? Miben van, vagy legyen az életem értelme? E kérdések megválaszolása orientál hivatásom megválasztásában és teljesítésében. Az értelmes életről vallott nézetem segít az élethivatásom megválasztásában és teljesítésében, mert pl. én a gyerekeket szeretném, akarom nevelni, tudásom és emberségem átadni. A választott élethivatás és gyakorlása megadja az életem értelmének tartalmát. Az élethivatás társadalmilag és egyénileg is felértékeli az életet. Formailag az egyes ember egészére vonatkozik, tartalmilag a társadalom egy-egy fontos szükségletét elégíti ki, egyénnél pedig a képességek, készségek kibontakozásának, állandó felhasználásának, a pályával való magas fokú identitásnak a kerete, mutatója.

Az értelmes élet és tartalma az élethivatás — értékek, ezért nem regulálnak, csak orientálnak. Ezeket az értékeket, mivel a moralításban találhatók, morális értékeknek is nevezhetjük. Más népzőpontból vizsgálva, mivel az étellel kapcsolatosak — vitális értékek, mivel a személyiséghez kötődnek — személyiségértékek. Ezzel már azt is bemutattuk, hogy az értékek osztályozása ma még eléggé eltérő.

Az élet értelme úgy válik normatívvá a moralításban, hogy *életcéllá* alakul át. Tartalmát az élet értelméről vallott felfogás határozza meg. Úgy tűnik, hogy a pedagógiai irodalomban a pedagógushivatás első értelmezése (hajlam, vonzódás...) ehhez kapcsolódik legjobban. A hajlam és vonzódás segít a pályamodellek közül a pedagógusit kiválasztani, elérését életcéllá változtatni. Az életcélban döntés van, kell van, azaz célnorma van. A moralításban sokféle célnorma található, de az egész életet érintő, azt átfogó célnorma nagyon kevés van. Így pl. életcél lehet a pedagógussá válás, és pedagógusként leélni az életet. Tehát az életcél nemcsak döntés, célmeghatározás, hanem e célnak megfelelő életvitel, magatartás választása és megvalósítása is.

Ha az eddigieket nem a moralítás, hanem a hivatás oldaláról közelítjük meg, elmondható, hogy a hivatástudat két erkölcsi összetevőjéről az értelmes életről és az életcélról beszéltünk. Mind a moralítás szerkezetében, mind a hivatástudatban kiemelkedő helyet foglal el a *kötelesség*. Nélküle nincs sem moralítás, sem hivatástudat. Jelentőségét jól mutatja az is, hogy filozófiai etika történetében van olyan etika, amelynek ez a központi kategóriája.

A társadalmi környezet számunkra nemcsak többé és kevésbé sikeres életpálya-modelleket preferál, hanem velünk szemben a modellekkel összhangban különféle konkrét követelményeket is megfogalmaz. E követelmények között nekünk kell az általunk elfogadott életpályával kapcsolatosakat kiválasztani és elfogadni, azaz belsővé változtatni. A belsővé változtatott külső követelmények a kötelesség. Ezek összessége adja meg a kötelességtudatot, teljesítésük pedig a kötelességteljesítést. Amíg a moralításban egyaránt megvan a kötelességtudat és a kötelességteljesítés, addig a hivatástudatban csak a kötelességtudat található meg, a kötelességteljesítés pedig a gyakorlat része.

A pedagógusi kötelességtudatban a pedagógusi élethivatással kapcsolatos általános és konkrét, alapvető dokumentumokban megfogalmazott és helyi követelmények találhatók elfogadott, belsővé tett formában. A kötelességek egész rendszere alakul ki és belülről motiválja a pedagógus hivatásának gyakorlását. A kötelesség a pedagógushivatás szakirodalomban található második értelmezéséhez kapcsolódik, azaz a hivatásgyakorláshoz, annak módjához. A kötelességek rendszerében a választott pedagógusi élethivatásra való elkötelezettség, iránta való hűség, tőle való eltántoríthatatlanság, a kötelességek helyességében való meggyőződés, megvalósításukban való hit stb. fejeződik ki.

Az elkötelezettség már a hivatás választásnál megvan óhaj formájában. Az elkötelezettségben a választásnál (életcél) és a hivatás gyakorlásánál a racionális és emo-

cionális elemek benne vannak. Ezek adják a pálya iránti identitás magas fokát, a hivatásszeretetet, a hivatástudatot. Érdemes lenne a kötelességeket aszerint is megvizsgálni, hogy a követelmények miért válnak kötelességgé? Azért-e, mert ez volt a tőlük való megszabadulás legegyszerűbb módja, vagy megszokásból, — mindenki, akkor én is —, vagy magas érzelmi hőfokon egyetértve velük. Az utóbbiak hivatásszeretetből, hivatástudatból motivált kötelességek, és ezek a legértékesebbek.

A kötelesség feltételezi a moralitás és a hivatástudat egy másik értékét a *felelősséget*. Ha a követelményeket az egyén választja ki, teszi lehetővé, akkor felelős mindezekért, de a kötelességteljesítésért is. A felelősségben is megtalálható a pedagógusi hivatás iránti racionális és emocionális elkötelezettség. Itt is van felelősségtudat, amiért az egyén felelősséget érez, felelősségrevonás, azaz mások általi értékelés és önértékelés, valamint szinkronjuk és aszinkronjuk.

Amikor a felelősségről, mint a pedagógusi hivatástudat eleméről, a mögötte levő felelősségre vonásról, értékelésről beszélünk, akkor egyértelmű, hogy erkölcsi felelősségrevonásról, erkölcsi értékelésről van szó. Értéktételeink, viszonyítási alapunk az erkölcsi jó és rosszra vezethető vissza, és nem a pedagógiai értékelés kritériumaira.

Úgy tűnik végezetül, hogy a pedagógusi hivatástudatban a felelősségnek az alábbi sajátosságai vannak. A pedagógusi felelősség osztott felelősség, mert az egész társadalom nevel, sőt az iskolában is egy diákot több tanár. Ennek két szélsősége jelentkezik: az új generációért csak a pedagógus felelős, az új generációért senki sem felelős, mert felelősségre vonáskor a mindenki azonos a senkivel. Mindkettő felelősségáthárítás, mindkettő torz. A pedagógusi felelősség történelmi távlatú. A jó tanár hatása a generációk egymásutániségében rezdül tovább. A pedagógus felelőssége társadalmi méretű, mert a diákokon keresztül a szülőket is neveli a tanár, azokra is hat. A pedagógus felelőssége egyrészt kauzális, mert okozója a jelennek, de ez kiegészül a jövőért, a jövő embertípusáért érzett felelősséggel is. Ma a pedagógusi felelősségnek ez a jövőre orientáltsága az emberiség szempontjából az egész világ, nálunk a szocialista társadalom továbbépítése szempontjából az egész társadalom létérdeke.

## IRODALOM

HUSZÁR TIBOR: *Erkölc és társadalom*. Kossuth K. 1983.

HUSZÁR TIBOR: *Az erkölcsi érték néhány axiológiai és szociológiai jellemzője*. Művelődéskutató Intézet. Bp. 1982.

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: *A nevelés tudatosan vállalt vakmerőség*. Tankönyvkiadó V. Bp. 1983.

KONCZ JÁNOS: *Pedagógushivatás*. Kossuth K. 1980.

MAX WEBER: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat K. Bp. 1982.

PATAKI FERENC: *Nevelés és társadalom*. Tankönyvkiadó V. Bp. 1982.

SOMOGYI ZOLTÁN: *Az erkölcsi értékek világa. Elvek és utak*. Magvető K. 1984.

*Pedagógiai lexikon* II. k. Akadémiai K. Bp. 1977. III. k. Akadémiai K. Bp. 1987.

DR. NAGY ANTAL—DR. KALLÓS GÁBOR: *A marxista etika alapjai*. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1980.